

El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa.

Leandro Stagno¹

Preguntas de difícil respuesta se nos presentan al momento de iniciar una reflexión sobre la infancia, sobre todo si consideramos que el siglo que acabamos de dejar ha sido caracterizado como el "siglo de los niños". En primer lugar: ¿quiénes son ellos?; ¿cómo y por qué se diferencian de los adolescentes y los adultos?; ¿desde cuándo han existido como un grupo social diferenciado que los define como tales? En segundo lugar, interrogantes sobre sus condiciones de vida: ¿han sido siempre pensados como personas que demandan del cuidado de los adultos?, ¿y como ciudadanos que gozan de derechos?; frente a situaciones límites como la muerte de un niño, ¿han experimentado cambios los sentimientos de los adultos?; las condiciones de exclusión social que afectan la vida infantil, ¿han tenido en el pasado las mismas consecuencias que en el contexto actual? Algunas de estas preguntas han sido exploradas por la Historia Cultural, la Historia de la Educación y la Sociología de la Infancia. En estas disciplinas se fundamenta la presente reflexión, organizada en cuatro apartados que tematizan sobre las sensibilidades modernas de la infancia, los lugares destinados a los niños, los vínculos entre la cultura infantil y la cultura escolar y las nuevas formas de pensar la socialización infantil.

La sensibilidad moderna sobre la infancia.

El análisis realizado por Robert Darnton sobre la cultura francesa del siglo XVIII pone de manifiesto una serie de indicios que, en su conjunto, nos permiten considerar las modificaciones en la sensibilidad adulta hacia la infancia. Para responder a una de sus inquietudes, Darnton analizó una serie de cuentos pertenecientes a la tradición oral campesina y, desde sus estudios, comprobó cuán distantes eran estas primeras versiones de aquéllas popularizadas a partir de las recopilaciones de Charles Perroult y los hermanos Grimm (Darnton, 1984).

El gato con botas, La bella durmiente, Pulgarcito, Barba Azul, Los tres chanchitos y Hansel y Gretel eran algunos de los cuentos narrados por los adultos en torno a las chimeneas de la campiña francesa y otros lugares de sociabilidad, a través de los cuales representaban aspectos del cotidiano de la vida campesina. Las malas cosechas y las condiciones climáticas desfavorables daban lugar a prolongados períodos de escasez en la comida y, consecuentemente, de enfermedades y muertes. El elevado índice de mortalidad determinaba la proliferación de segundas o terceras nupcias, generalmente asociadas a la muerte de los maridos. Las madrastras que maltrataban a sus hijastros, los enfrentamientos entre los hermanos y medios hermanos por la herencia de sus padres y el anhelo por la comida eran, por tanto, característicos del escenario rural francés donde los cuentos se transmitían.

¹ Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Se desempeña como Becario doctoral del CONICET y como Jefe de trabajos prácticos ordinario de la cátedra Historia de la Educación General (Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP).

Este contexto puede explicar el lugar concedido en las narraciones a las madrastras, lo que hoy se considera descuido de los padres, la escasa alimentación, los premios y los deseos relacionados con comidas. Aunque los destinatarios de los cuentos no eran exclusivamente niños, los adultos que los transmitían no ocultaban las situaciones de estupro, incesto y canibalismo, tal como se hacen evidentes en *Caperucita Roja*². Ésa fue la tarea llevada a cabo por Perrault y los hermanos Grimm cuando se pusieron en contacto con las versiones narradas por el campesinado francés y alemán. El gusto refinado de los círculos lectores parisinos del XVII, así como las exigencias de civilidad y buenas costumbres que debían cumplir los miembros de la nobleza de acuerdo con sus manuales de cortesía, se oponían a dichas situaciones. De esta forma, los relatos sobre la infancia (y, posteriormente, para ella) fueron acomodados a las exigencias del nuevo público lector.

Las conclusiones arribadas por el estudio Robert Darnton pueden ser consideradas como indicios de los cambios que ha experimentado la idea adulta sobre la infancia, sobre sus límites, necesidades y características especiales. Asimismo, permiten afirmar que la infancia ha sido producto de una construcción social, que delimitó entre los adultos formas de entendimiento sobre los niños y modos de actuar frente a ellos. Paulatinamente, éste fue el fundamento para las normas y las prácticas que definieron qué era admisible e inadmisible hacer con los niños o que ellos hagan (Sarmiento, 2005).

El historiador Philippe Ariès fue uno de los primeros en estudiar el proceso de construcción de la infancia. A partir de un análisis exhaustivo del arte medieval, Ariès comprobó que la sociedad feudoburguesa representaba a los niños como adultos en miniatura, sin asignarles ninguna fisonomía, vestimenta o expresión propia. En este sentido, afirmaba que los adultos de los siglos X y XI “no perdían el tiempo con la imagen de la infancia” y que, “en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de la transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariès, 1960/1987: 59). Pese a ser reconocida como un período de la vida biológica, Ariès admitía que la infancia carecía de un estatuto propio y de un lugar central en las sociedades medievales, es decir, que los niños no eran pensados como personas diferentes a las adultas, con necesidades y características particulares.

De acuerdo con esta argumentación, señalaba un cambio en la iconografía del siglo XIII, momento en el cual los niños comenzaron a ser representados con vestimentas diferentes a las usadas por los adultos. Ariès destacaba que estas representaciones medievales los ubicaban en escenas familiares, con sus madres o entre los adultos en las liturgias y los talleres artesanales; no aparecían solos, sino acompañando a los

² “Había una vez una niña a la que su madre le dijo que llevara pan y leche a su abuela. Mientras la niña caminaba por el bosque, un lobo se le acercó y le preguntó a dónde se dirigía. *A la casa de mi abuela* –le contestó. *¿Qué camino vas a tomar, el camino de las agujas o el de los alfileres? El camino de las agujas.* El lobo tomó el camino de los alfileres y llegó primero a la casa. Mató a la abuela, puso su sangre en una botella y partió su carne en rebanadas sobre un platón. Después se vistió con el camisón de la abuela y esperó acostado en la cama. La niña tocó la puerta. *Entra, hijita. ¿Cómo estás, abuelita? Te traje pan y leche. Come tú también, hijita, hay carne y vino en la alacena.* La pequeña comió así lo que se le ofrecía; y mientras lo hacía, un gatito dijo: *¡Cochina! ¡Has comido la carne y has bebido la sangre de tu abuela!* Después el lobo le dijo: *Desvístete y métete en la cama conmigo. ¿Dónde pongo mi delantera? Tíralo al fuego; nunca más lo necesitarás.* (...) Cuando la niña se metió en la cama, preguntó: *Abuela, ¿por qué estás tan peluda? Para calentarte mejor, hijita. Abuela, ¿por qué tienes esos hombros tan grandes? Para cargar mejor la leña, hijita. Abuela, ¿por qué tienes esas uñas tan grandes? Para rascarme mejor, hijita. Abuela, ¿por qué tienes esos dientes tan grandes? Para comerte mejor, hijita.* Y el lobo se la comió” (Darnton, 1984: 15-16).

adultos. El siglo XVI representó otro momento de inflexión, cuando se difundió entre las familias nobles la costumbre de procurarse un retrato de los más pequeños.

Frente a tales comprobaciones, Ariès concluyó que recién entre los siglos XVII y XVIII se habría producido un “descubrimiento de la infancia”, en relación con la constitución de una “sensibilidad moderna” que otorgó a los niños características particulares, vinculadas a la necesidad de preservar su vida, desde entonces frágil por definición. Los cuadros de niños solos, como personajes principales de la obra, se generalizaron tanto como la necesidad de conservar su recuerdo o conmemorar su pérdida. De la mano de la cristianización de las costumbres, esta sensibilidad coincidió con una corriente de devoción a la infancia de Cristo, cuya inocencia era sostenida como ejemplo de una vida ajena al pecado y cercana a la piedad. También se difundió en esta época un modelo laico de vida ejemplar, la del niño prodigio.

La hipótesis de Ariès fue criticada y ampliada por posteriores estudios que, desde la década 1960, contribuyeron a delinear el campo de la historia de la infancia. En este contexto, las investigaciones llevadas a cabo por Lloyd de Mause, Jean-Louis Flandrin y Lawrence Stone se constituyeron en las principales referencias del campo (De Mause, 1974/1982; Flandrin, 1976/1979; Stone, 1977/1990). Sus propuestas incorporaban una serie de variables ausentes en la indagación de Ariès, tales como los cambios en la estructura familiar, las relaciones de linaje, parentesco y domesticidad, la influencia ejercida por las ideas provenientes de la religión, la política y la filosofía, así como también las variaciones demográficas, sociales y económicas. En términos generales, estos autores cuestionaban la existencia de cuidados especiales para la infancia en los primeros tiempos de la modernidad, incluso sostenían que los padres demostraban poco apego a sus hijos, tratándolos con negligencia, abusos y malos tratos.

Un trabajo publicado casi en simultáneo a los de Stone, de Mause y Flandrin, pocas veces citado por la historiografía de la infancia, cuestionaba las hipótesis mencionadas con antelación. Aunque su preocupación central no estaba constituida por los sentimientos hacia la infancia o las prácticas de cuidado y protección, el estudio de Emmanuel Le Roy Ladurie sobre Montaignou, una aldea campesina del occidente medieval, demostraba que los hombres y mujeres manifestaban grandes afectos por los niños, aunque no quedaban registrados por la cultura textual y pictórica de su época. Desde estos presupuestos, Le Roy Ladurie estimaba erróneas las fuentes utilizadas por Ariès: “la emergencia de los sentimientos por la infancia en las bellas artes, ¿puede ser reducida *ipso facto* al surgimiento de los sentimientos por la infancia en la realidad masiva y no escrita de la afectividad de las clases bajas?” (Le Roy Ladurie, 1975/1997: 262). La etnografía que realizó sobre los textos de un inquisidor le permitió registrar en esta aldea una serie de sentimientos hacia los niños. Dentro o fuera del matrimonio, señalaba que el embarazo era fuente de preocupación, ansiedad y alegría; así como también que la enfermedad o muerte del niño frecuentemente eran fuente de dolor y sufrimiento para los padres. Además, constataba la costumbre de hacer dormir temprano a los niños, quienes casi no participaban de las festividades nocturnas.

Otras investigaciones han planteado divergencias con aquellas que inauguraron el campo de la historia de la infancia. Jacques Gélis cuestiona el pasaje presupuesto entre indiferencia e interés hacia los niños, en tanto sostiene que ambas actitudes no son características excluyentes de tal o cual período histórico. Según Gélis, interés e indiferencia pueden coexistir en una misma sociedad, prevaleciendo una actitud sobre la otra por motivos culturales y sociales de difícil discernimiento (Gélis, 2001). Volvamos a los cuentos campesinos para corroborar la intervención de Gélis. En la misma Francia donde Ariès sostiene el descubrimiento de la infancia -como vimos,

asociado a nuevas sensibilidades y sentimientos hacia los más pequeños de la sociedad-, los niños de la nobleza escuchaban de sus mayores las versiones “tamizadas” por los designios de la civilidad, mientras que los campesinos continuaban transmitiendo las legadas por su tradición oral. Estos últimos debían trabajar como peones, sirvientes o aprendices en talleres tan pronto como podían hacerlo, por tanto, sus vidas transitaban entre los adultos desde temprana edad. Muchos morían en la primera infancia, como consecuencia de asfixias mientras dormían entre sus padres o los animales que les proveían calor. Estas muertes sucedían a la vista de los demás niños, a quienes tampoco se les ocultaba la sexualidad de los adultos.

La investigación de Arlette Farge sobre los niños abandonados en el siglo XVIII francés demuestra que ellos tampoco eran objeto de compasión o cuidado de los adultos, características estructurantes de la denominada sensibilidad moderna hacia la infancia. Aunque las autoridades proveían una serie de medidas vinculadas con su ubicación en casas de familia o la crianza por parte de nodrizas, el traslado desde el Hospital de Niños de Saint-Antoine se daba en condiciones que ponían en peligro su vida. Los denominados “transportadores de niños” se preocupaban poco por la supervivencia de los niños trasladados, incluso los más inescrupulosos lucraban con el hecho de recibir una paga por la cantidad de viajes realizados sin importar si los niños llegaban vivos o muertos (Farge, 2008).

¿Qué nos dicen los diferentes trabajos citados con antelación? En primer lugar, que los sentimientos de “indiferencia” e “interés” hacia los niños no son excluyentes. Sobre el contexto medieval donde Ariès no encontraba un lugar para la infancia, varias fuentes testimonian el dolor de algunos padres ante la muerte temprana de sus hijos, los cuidados de su salud y los intentos por preservar su vida. La sociedad medieval comenzó a “descubrir” paulatinamente a la infancia, en un proceso que se extendió a los inicios de la Modernidad. En segundo lugar, que hablar de un sentimiento moderno de la infancia no implica afirmar que el mismo fuese patrimonio simultáneo de las diferentes clases sociales y contextos culturales. No todos los niños vivían de acuerdo con las nuevas prerrogativas impulsadas por la idea adulta para la infancia. El cotidiano de los niños pobres, atravesado por múltiples exclusiones sociales, contradecía los principios y los atributos que entonces comenzaban a ser considerados como universales.

Nuestra sensibilidad sobre la infancia ha resultado de una construcción social, es decir, se ha construido en diferentes contextos sociales y culturales. A través de la misma, los adultos han pensado y piensan la vida de los niños, sus lugares y sus formas de socialización.

Lugares de la infancia.

La definición moderna de infancia supuso la exclusión de los niños de los lugares de trabajo, ocio y sociabilidad adultos. Consecuentemente, fueron creados “lugares de la infancia”, espacios públicos y privados especialmente contruidos para los niños o modificados para que ellos los habitaran. Desde mediados del siglo XIX, fueron corrientes las discusiones sobre las características materiales de dichos espacios.

Entre las familias urbanas de los sectores económicos medios y altos, comenzó a difundirse la costumbre de proveer al niño un cuarto separado al de los padres. El cuarto infantil conllevó tanto a la desaparición progresiva de la promiscuidad sexual, como a la instauración de un ambiente destinado al entretenimiento entre los niños dentro del hogar. En un principio, el mobiliario de este cuarto no difería del resto de la casa, la distinción estaba dada por su decoración. Las paredes eran pintadas de

colores claros o se las recubría con figuras de animales o secuencias de cuentos infantiles, así como también se incluían ornamentos y juguetes para estimular la imaginación y la actividad, de acuerdo con un criterio de simplificación, gracia e higiene.

La escuela no escapó a los nuevos preceptos vinculados a proveer un ambiente material adecuado al desarrollo infantil. El mobiliario debió adaptarse a la talla y las necesidades educativas del niño. Al respecto, en momentos de la constitución de los sistemas educativos nacionales, las discusiones sobre el banco escolar ocuparon un lugar central en los escritos de burócratas e intelectuales. “El banco debe adaptarse al niño y no el niño al banco”, máxima que podía leerse en el Diccionario de Pedagogía editado en 1887 por Ferdinand Buisson, fundamentaba esas discusiones. Más allá de las divergencias (¿fijo o móvil?, ¿diferenciado para niños y niñas o igual para ambos?, ¿individual o de varias plazas?, ¿graduable o estándar?), las partes coincidían en la necesidad de proveer un banco favorable al crecimiento y desarrollo infantil, diferente al usado por los adultos de la institución (Stagno, 2007).

La escolarización de masas cumplió un papel importante en la consolidación del sentimiento moderno de infancia. Mediante la organización de los tiempos y los espacios, las exigencias de limpieza, los preceptos ligados a la salud física y a la moral, la construcción de jerarquías y la separación entre espacio público y espacio privado, la escuela produjo una forma particular de vivir la infancia que se difundió como un modelo a seguir (Querrien, 1991). Los saberes transmitidos en la escuela formaron parte de este proceso identitario que, además, incluyó una clara diferenciación entre niños y niñas. Así puede leerse en los planes de estudios de las escuelas primarias argentinas de las primeras décadas del siglo XX, donde se programaba la enseñanza de “Labores” y “Economía Doméstica” exclusivamente para las niñas. Corte y confección, bastilla, hilván, pespunte, punto atrás, punto oblicuo, punto de guante, zurcido de medias, tejido de lana, contenidos a enseñar en el primer programa. Administración del hogar, higiene de los alimentos, medicinas caseras, contenidos del segundo (Scharagrodsky, 2008). Esta distinción de género estaba en consonancia con una serie de recomendaciones referidas a la delimitación del espacio doméstico como ámbito “apropiado” para la vida presente y futura de las niñas, las mismas que interpelaban a las mujeres como madres y amas de casa e instrumentaban una asociación entre mujer-madre-familia-nación (Nari, 2004).

A la par que fueron acondicionados los ambientes destinados al uso de los niños y que se extendió la escolarización primaria obligatoria, fueron creados nuevos espacios de sociabilidad infantil. En el marco de la urbanización e industrialización modernas, el trazado de algunas ciudades incluyó la presencia de lugares públicos tales como parques, jardines zoológicos y las plazas que, paulatinamente, se erigieron como espacios de recreación y de aprendizaje del ritual social del encuentro. A estos espacios públicos se sumaron los clubes y asociaciones deportivas que remodelaron algunas de sus instalaciones para el desarrollo de actividades infantiles. Aquí, el control de los adultos se tornaba más laxo y los niños desarrollaban juegos auto-organizados, reglados o de rol, usando carretas, pelotas, baleros, autos a pedal, triciclos, monopatinos, muñecas.

La calle, sobre todo en los grandes centros urbanos, fue otro de los escenarios por donde circuló la infancia. Bajo la vigilancia y el control de los adultos, el camino de la casa a la escuela significaba para algunos la posibilidad de llevar a cabo juegos, intercambiar objetos y realizar bromas. Para otros, la calle era un lugar de trabajo o mendicidad y, consecuentemente, de desamparo y abandono. Estos últimos niños despertaron preocupación y desconfianza entre los intelectuales de diferentes

posturas ideológicas. Admitían que su presencia en la calle fuera del control de su familia constituía una fuente de “peligro moral” y de “mala vida”.

Desde aquí debemos comprender una serie de medidas que tenían como objeto a la infancia, tales como la regulación del trabajo infantil, la profusión de leyes protectoras de la maternidad, la difusión de un modelo familiar asociado a la domesticidad de la mujer y las leyes de obligatoriedad escolar. Como resultado, la escuela y la familia se erigieron como lugares propios de la infancia, cuya tarea principal era cuidar, proteger y educar a los más pequeños. Se suponía entonces que la trayectoria de vida durante los primeros años debía acontecer al amparo del núcleo familiar, quien delegaba en la escuela las tareas de aprendizaje de los saberes socialmente valiosos. Raimundo Cuesta señala en estas medidas el surgimiento de un nuevo estatuto de la infancia, en tanto “edad social de no trabajo, como un período de la vida en el que los seres humanos aparecen bajo la tutela familiar o escolar”. Vinculado a él, una serie de discursos médicos, jurídicos y pedagógicos “acotaron la infancia como sujeto y objeto escolar y la inscribieron en la lógica de la familia patriarcal heredada del derecho romano” (Cuesta, 2005: 224).

Muchos niños quedaban fuera de este principio normativo, patrón que comenzaba a definirse como el esperado. En la Argentina, la consolidación de esta secuencia que intentaba excluir a los niños de la calle e incluirlos en la lógica de la familia nuclear y patriarcal y de la escolarización primaria no estuvo exenta de dificultades.

La incorporación y permanencia efectivas al nivel primario contradecía la obligatoriedad impuesta por la ley 1420 de 1884. Según los datos arrojados por los Censos Nacionales, sólo el 48% de la población en edad escolar asistía a las escuelas primarias en 1914 y, en 1947, lo hacía el 73.5%. En la década de 1930, los niveles de desgranamiento de la escuela primaria fueron muy altos: de los 360.980 alumnos que en 1931 ingresaron al primer grado inferior, egresaron 83.730 en 1937, tendencia que se continuó en la cohorte 1942-1948, dado que egresaron 131.904 sobre un total de ingresantes de 480.910. Si bien puede concluirse un marcado aumento de la población escolar en el nivel, los índices de desgranamiento alcanzaban, respectivamente, el 76.8% y 72.6% (Tedesco, 1986).

Frecuentemente, los niños colaboraban en el sostén económico de la familia y, difícilmente, podrían cumplir con las exigencias de la escolaridad, sobre todo, considerando que su jornada laboral alcanzaba las ocho horas diarias. Aunque la ley 5291 de 1907 establecía la prohibición del trabajo de los menores de 10 años, así como el de mayores de 10 años que no hubiesen completado los grados obligatorios, los informes producidos por los inspectores del Departamento Nacional de Trabajo daban cuenta de la dificultad para concretar esta prohibición. Así, eran frecuentes las denuncias por trabajo infantil en las industrias, comercios y en la vía pública, dando cuenta de una sostenida participación de los menores de edad en el mundo del trabajo (Suriano, 1990).

Las prácticas domésticas tampoco se ajustaban con frecuencia a la “normalidad” presupuesta por los expertos dedicados a la infancia. Según sus escritos, la madre debía dedicarse a las tareas domésticas y controlar las actividades de sus hijos, tanto las vinculadas a su inclusión en la escuela como al juego. Asimismo, como hacíamos notar más arriba, se esperaba que ellos dispusieran de espacios separados al de los adultos dentro de la casa. La pieza del conventillo compartida por todos los miembros de la familia contrastaba con el cuarto de los niños que era costumbre entre los sectores económicos medios y altos. Por otra parte, desde mediados de la década de 1920, el predominio de la familia nuclear entre las clases trabajadoras y en los barrios más afectados por la instalación de inmigrantes no era absoluto. Así, para el caso de la

Capital Federal, se notó un aumento progresivo de las familias obreras formadas sólo por madre e hijos, de los hogares cuyo jefe no era el padre y de los hogares con jefas de hogar (Nari, 2004).

La presencia de los niños en la calle sin la supervisión del adulto, la ausencia de un control familiar sobre sus actividades, su participación en los lugares de sociabilidad adulta, eran situaciones que los expertos asociaban a un futuro “inexorable” ligado al delito y la prostitución, estigmas que marcarían sus trayectorias de vida. Para ellos, se preveía su internación en institutos tutelares, donde se los inscribía en concretas prácticas de regulación moral que incluían la enseñanza de los saberes estipulados para el nivel primario –aunque sólo el mínimo previsto por la ley 1420- y la iniciación en un oficio (Stagno, 2009). En este hecho podemos notar una operación que construyó dos ideas de infancia: el “niño en peligro”, a quien se intentó prevenir de todo aquello que pudiese amenazarlos, y el “niño peligroso”, a quien se sancionó por considerársele amenazador.

Cultura de la infancia y cultura escolar.

Junto con la profusión de los espacios dedicados a la infancia que analizamos en el apartado anterior, podemos observar un fenómeno que adoptó una magnitud destacada en el escenario moderno y que persiguió las mismas finalidades. Nos referimos a la producción cada vez más industrializada de objetos para niños, tales como artículos de decoración, productos para su higiene y salubridad, muebles, alimentos, vestimentas, juguetes, entre otros. A éstos se sumaron producciones culturales que definieron a los niños como sus destinatarios. La cartelera de los teatros comenzó a destinar una matinée para obras infantiles y espectáculos de marionetas, lo mismo ocurría en los cines y la televisión.

Tal como sostiene Egle Becchi, es legítimo hablar en términos de una cultura de la infancia constituida por estos productos y por el uso que los niños hacen de ellos; cultura portadora de rituales, normas, roles y lenguajes creados por los niños, transmitidos oralmente y modificados según las circunstancias (Becchi, 1998). Al respecto, ¿cuánto influyeron las normas y prácticas de la cultura escolar sobre los productos y las lógicas de la cultura infantil?, ¿y viceversa? La prensa infantil constituye un importante indicio para ensayar una respuesta.

Desde mediados del siglo XVIII, algunos países europeos editaron periódicos que ofrecían materiales de lectura considerados como adecuados al interés de los niños. En el caso argentino, Mirta Varela y Sandra Szir han estudiado algunas de las revistas que tuvieron como protagonistas y destinatarios principales a los niños. *La ilustración infantil*, *Diario de los niños*, *Pulgarcito* y *Billiken* formaron parte de una producción cultural que ocupó un lugar trascendente en la vida cotidiana de los niños. En general, interpelaban a sus lectores a través de un lenguaje visual y escrito que se hacía eco de las preocupaciones de pedagogos, médicos e higienistas, en relación a la necesidad de construir una identidad infantil revestida de valores morales laicos y/o religiosos.

En *La ilustración infantil* podían leerse detalladas caracterizaciones que establecían divisiones de género, en consonancia con la separación de contenidos curriculares que señalamos en el apartado anterior. Señala Sandra Szir que tal división estaba dada entre “niños-curiosos” y “niñas-sensibles”. En sus páginas, las niñas eran caracterizadas como “estudiosas, aplicadas, inteligentes” y, sobre todo, “dóciles, bellas, dulces, candorosas y sensibles”; los niños también podían ser estudiosos y

aplicados, pero sólo ellos se dedicarían a actividades asociadas con la experimentación y la observación (Szir, 2007: 49).

Billiken comenzó a editarse en 1919 como un *magazine* infantil. La respuesta del público fue muy favorable, tal como lo expresan las notas publicadas en los principales diarios del momento que referían a su creación. Los comentarios daban cuenta de “un vacío” que llenaría *Billiken*, con claras referencias a la difusión de los deberes morales y, desde allí, a su colaboración con la tarea encomendada a la escuela. Síntesis entre los intereses de padres y maestros por la educación y el interés de los niños por el entretenimiento, a través de una fórmula constante que se repetía en la revista: “entreteniendo educando”. Aunque en sus primeros números no interpeló directamente al niño como un alumno –de hecho, su subtítulo era *La revista de los niños*– la editorial Atlántida buscó instalarla en la escuela, a través de acciones tales como la invitación a los directores para publicar las fotos de los cuadros de honor. Su contenido comenzó a adoptar una finalidad educativa amplia, sin por esto aludir explícitamente a secciones escritas para la escuela. Las notas vinculadas con la divulgación de las ciencias naturales demostraban dicha finalidad, a través de un modo desconocido en los textos escolares y otros libros (Varela, 1994).

Para ampliar la respuesta al interrogante planteado sobre los encuentros entre cultura escolar y cultura infantil también podemos apelar al *Kindergarten*, institución escolar dedicada a la primera infancia creada en 1840 por Friedrich Froebel (1782-1852). El nombre refería a su intención de crear algo nuevo. En esta época, el término “escuela” connotaba acciones coercitivas y negativas, por tanto, Froebel propuso la denominación “jardín de infantes”, en relación con la posibilidad que tendrían los niños para crecer, desarrollarse y madurar en forma natural. En este sentido, el currículum no debían interferir en el desarrollo del niño, por el contrario, las actividades lúdicas y la implicación activa con el entorno cercano debían constituirlo.

El juego era el medio principal a través del cual el niño construía su realidad. Para facilitararlo, Froebel diseñó una serie de materiales que llamaba “regalos”, objetos geométricos tales como cubos, cilindros y esferas, pintados de diferentes colores. Estos regalos podrían ser homologados con juguetes, pero diferían en su función y finalidad, en tanto propiciaban algo más que un entretenimiento o un juego auto-organizado. Se los incluían en una secuencia de actividades dirigidas a construir y contar para conocer formas y números; se sumaban a las rimas y canciones de cuna a fin de propiciar el desarrollo del lenguaje y la expresión corporal; las últimas, musicalizadas con un piano, servían para que el niño también cantase. En estas primeras experiencias, las normas y las prácticas propias de la institución escolar intentaron ajustarse al desarrollo del niño y, con esto, a su cultura. El juego, creado por y para los niños fuera de la institución escolar, era revestido de un fin educativo, se lo transformaba en un medio de enseñanza.

El niño como un actor social. Una socialización basada en la autonomía.

Émile Durkheim (1858-1917) concebía a la educación como la socialización metódica de las nuevas generaciones. Desde su óptica, que sustentó el nacimiento y posterior desarrollo de la sociología moderna, se caracterizaba a la infancia de manera homogénea y al niño como un sujeto que aceptaba las exigencias de los adultos, en una definición que enfatizaba en la falta de adecuación, inmadurez e irracionalidad de los niños. La socialización infantil suponía, pues, a un adulto garante de las

condiciones de la existencia, así como a un niño que debía someterse a las reglas adultas para su (futura) vida social³.

Una reciente línea de investigación, conocida como Sociología de la Infancia, ha comenzado a discutir estas formas de caracterizar la socialización infantil y a defender la consideración de los niños en tanto actores sociales. Lejos de ser concebidos como objetos pasivos de una socialización orientada por instituciones, los integrantes de este campo de estudios les reconocen su capacidad para crear y modificar una cultura, así como también de reproducir y transformar valores de la sociedad adulta. Se admite por tanto que los niños negocian, comparten y crean culturas con los adultos y sus pares.

Estas nuevas formas de concebir a los niños como actores sociales son indicios que permiten afirmar que el proceso de descubrimiento de la infancia, tal como lo ha caracterizado Philippe Ariès, aún continúa. Así lo sostiene el sociólogo alemán Norbert Elías en un ensayo sobre las modificaciones del vínculo entre padres e hijos, donde afirma que las nuevas aristas de dicho proceso implican reconocer la relativa autonomía de los niños frente a la interdependencia con los adultos (Elías, 1980/1998).

Aunque los niños dependen del cuidado de los adultos, tanto de su familia como de otras instituciones, las sociedades contemporáneas reconocen una alta cuota de autonomía y legalidad como miembros de esa sociedad. La relación misma con sus padres da cuenta de este reconocimiento: frente a un tiempo pasado caracterizado por una relación de dominación -entre unas personas que mandan y otras que indefectiblemente obedecen-, Elías opone vínculos donde se concede una participación más significativa en las decisiones. Las nuevas sensibilidades adultas hacia la infancia expresan, así, una informalización del vínculo entre niños y adultos y pretenden renunciar, progresivamente, a la violencia física como forma de reprender a los niños⁴.

³ Así podemos leerlo en *Educación y Sociología*, obra que fuera publicada en 1922: “El niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza de individuo. La sociedad se encuentra, por así decir, ante cada generación nueva, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual hay que construir con nuevos costos. Es necesario que, por las vías más rápidas, ella agregue al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro ser capaz de llevar una vida social y moral. He aquí en qué consiste la tarea de la educación” (Durkheim, 1922/1974).

⁴ Cabe destacar que esta concepción contraria al castigo corporal de los niños, en tanto forma de actuar ante una transgresión, no tiene todavía un consenso generalizado. En abril de 2010, las autoridades educativas de Gran Bretaña dieron a conocer un código de conducta que, en forma expresa, autorizaba a los maestros para hacer uso de la fuerza física “en forma razonable” (sic.). Ed Ball, Ministro de Escuelas, Infancia y Familias, publicó en su website una carta dirigida a Michael Gove -miembro de la oposición y responsable por las políticas de educación y protección infantil del partido conservador-, donde afirmaba: “las escuelas tienen poderes estatutarios claros para disciplinar a los alumnos que se comportan mal en la escuela o en el camino a la escuela. Les hemos dado el poder de revisarlos para buscar armas y otros objetos sin su consentimiento, y todos los miembros del staff tienen el poder legal de usar la fuerza razonablemente, tanto para prevenir el delito o las injurias, como para mantener el buen orden y la disciplina entre los alumnos”.

(<http://www.edballs.co.uk/index.jsp?i=4812&s=1111>, consultada en mayo de 2010).

Por su parte, Gove comunica su propósito de formular nuevas reglas para mantener la disciplina escolar y se muestra interesado en “ayudar a los niños pobres a desarrollar su propio potencial, otorgar a los padres grandes posibilidades para elegir buenas escuelas, dar a la maestros más poder para mantener el orden en sus clases (...) y en restaurar el respeto por la profesión docente” (<http://www.michaelgove.com/home>, consultada en mayo de 2010).

En síntesis, una socialización basada en la obediencia, el respeto y la dependencia del mundo adulto pareciera haber dado lugar a otra caracterizada por la autonomía. ¿Cómo podemos leer estos planteos a la luz de las actuales relaciones entre niños y adultos, dentro y fuera de la escuela?; pensar a los niños como actores, ¿implica reconocerlo como sujetos de plena autonomía?; los niños de los diferentes sectores sociales, ¿transitan de la misma forma la experiencia de la autonomía?

Desde la Sociología de la Infancia, Cléopâtre Montandon ha avanzado sobre alguna de las anteriores preguntas. Una investigación a su cargo centró su atención en la experiencia que los propios niños tenían de su autonomía, a través de cuestionarios y entrevistas administrados a 388 niños de 11 y 12 años, provenientes de diferentes niveles socioeconómicos de Ginebra. Los niños del estudio admiten que las reglas pueden ser discutidas con los adultos y, de la misma manera, restan crédito a la exigencia de una sumisión incondicional frente a las mismas. No obstante, consignan contradicciones y hiatos entre los discursos y las intenciones de los adultos respecto a su comportamiento autónomo.

Tanto en las concepciones de autonomía como las actividades concretas que la demandan, se observan variaciones según sexo, composición familiar y sector social de pertenencia. Concluye Montandon que los niños provenientes de los hogares de menores recursos tienen una concepción subjetiva de la autonomía más débil que la consignada por niños de los sectores medios y altos. En términos de acciones revestidas de autonomía, su investigación pone como ejemplo el cuidado de otros niños como actividad frecuente entre los sectores de menores recursos, así como ir a dormir a la casa de un amigo para los de mayores recursos.

En este estudio, la mayoría señala a los padres como las figuras adultas que más colaboran en el desempeño de su autonomía. Cuatro de cada diez presenta a la escuela como fuente de oportunidades para el mismo proceso. Dos de cada diez, por su parte, mencionan a los hermanos y las hermanas mayores como personas que los ayudan a tornarse autónomos (Montandon, 2005).

Aun teniendo en cuenta distintas variaciones nacionales, las conclusiones arribadas en esta pesquisa nos advierten sobre el papel desempeñado por los adultos en la socialización infantil. Cuestionar su definición clásica, donde las nuevas generaciones no tienen más que aceptar las reglas impuestas por las generaciones que las anteceden, no implica negar la importancia de la intervención adulta. Este cambio en las formas de pensar y de vivir la infancia nos enfrenta a una serie de malentendidos que pueden gestarse en torno a la autonomía infantil, a la definición de los niños en tanto actores y a su reconocimiento como sujetos productores de cultura

Precisamente, Philippe Meirieu recurre a la figura del malentendido en momentos de reflexionar sobre los derechos del niño. Expresión del compromiso adulto para que los niños puedan afirmar sus vidas, con una actualidad y relevancia indiscutidas, el texto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 no está exento de ambigüedades contrarias incluso a sus finalidades últimas. Meirieu pone el acento en la tensión entre autoridad del adulto y libertad del niño y, en forma asociada, en las dificultades que conlleva la formación de sujetos de pleno derecho. Algunos adultos podrían encontrar en esta tensión inconsistencias entre cuidado, protección y educación y la defensa de la libertad de expresión de cada niño; otros podrían caer en el riesgo de tratarlos como si fuesen personas mayores y eximirse de la obligación de educar. El autor propone, pues, considerar a la educación como primer derecho para poder reconocer al niño plenamente con un sujeto, sin olvidar al adulto que lo educará para convertirse más adelante en ciudadano. “En este punto –asegura Meirieu- la autoridad del adulto no queda abolida; por el contrario, se ubica en el corazón del

dispositivo, cuando verdaderamente cumple con su función: la de autorizar; cuando autoriza al otro a crecer y reivindicase, un día, como un ciudadano pleno de derecho” (Meirieu, 2002:26).

Desde la perspectiva del psicoanálisis, Perla Zelmanovich advierte que las discusiones sobre la autonomía infantil y el reconocimiento de su agencia social no son excluyentes de los cuidados propiciados por las generaciones adultas. La autora hace hincapié en la necesidad de preservar la asimetría consustancial al vínculo entre niños y adultos, más aún en tiempos de conmoción o desamparo, cuando la vulnerabilidad adulta parece potenciar la vulnerabilidad propia de la condición infantil. En su faz de amparo y protección, no de omnipotencia y de autoritarismo, esa diferencia o distancia hace posible que los niños no queden librados a su propia suerte. Es que el niño, en tanto subjetividad en vías de constitución, “requiere de alguien que le acerque la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderlas” (Zelmanovich, 2003: 51).

En referencia a las políticas de lectura y en el marco de sus estudios sobre la Historia Cultural de la Educación, Jean Hébrard refiere a la necesidad de un adulto que ayude al niño a construir la base imprescindible para su formación como un lector autónomo. En este esquema, la escuela no debería dejarlos solos frente al libro ni conformarse con “darles de leer”, sino enseñarles el acto mismo de compartir lo leído. Según Hébrard, esto supone una competencia cultural que, tal como sucede con la comprensión lectora, no es una actividad automática (Hébrard, 2002). Al decir de Bernard Lahire hay “condiciones de interdependencia” que hacen posible la progresión hacia una lectura autónoma y, desde ella, la adquisición de saberes, competencias y disposiciones. En este sentido, afirma que las defensas de una “pedagogía de la autonomía” y las críticas a una “pedagogía frontal y directiva” no deberían perder de vista a los alumnos que no han podido afirmar su autonomía. ¿Cuánto ayuda y cuánto perjudica a estos niños las intervenciones de un enseñante pensado como animador, guía de aprendizaje o adulto-recurso? (Lahire, 2001).

A modo de cierre. Dar voz a los niños.

Las discusiones sobre la autonomía infantil y el reconocimiento de su agencia social no son excluyentes de los cuidados propiciados por las generaciones adultas, de hecho, la asimetría consustancial al vínculo entre niños y adultos los tornan indispensables. Aunque suene ya a una verdad de Perogrullo, cabe recordarlo: los niños son quienes más sufren las consecuencias negativas de las políticas económicas, sociales y educativas definidas por los adultos, poco pueden hacer si se los deja librados a su azar. Las viejas y las nuevas formas de trabajo infantil, con su faz de explotación y abandono, demuestran de qué manera, en ausencia de estos cuidados, la autonomía puede tornarse en desafiliación y exclusión.

Ellos necesitan a los adultos para crear las condiciones a través de las cuales puedan desarrollarse como actores sociales, capaces de construir y compartir una consciencia política, de defender sus derechos e intercambiar ideas con su misma generación. Sin embargo, la defensa por una autoridad adulta no supone negar la presencia de los niños como productores de cultura.

Su reconocimiento como sujetos autónomos imprime nuevas exigencias a las formas de construir una autoridad cultural docente. La “palabra del maestro” no es tan “santa”, tal como lo recomendaban algunos padres hace un tiempo. No es posible, por lo tanto, enseñar valores ciudadanos de nuestra época e interpelar a los niños desde la desigualdad y la sumisión. Tampoco apelar a los intereses del niño o ponerlos en el

centro de la enseñanza es condición suficiente para su autonomía, tanto si supone una definición retórica como si desemboca en desamparo y ausencia de autoridad.

Los niños viven hoy en sociedades que permiten, más que antes, que se discuta libremente y que se oponen a la autocracia. Esta comprobación imprime demandas al lugar concedido a los niños en la escuela y la definición de la escuela como lugar de la infancia. Los problemas asociados con dicha demanda no responden sólo a desencuentros entre la socialización profesional de los maestros y las culturas infantiles contemporáneas, tal como puede observarse en las intervenciones de algunos especialistas o administradores del sistema educativo, a través de discursos culpabilizadores del docente. Si todo se explica desde la distancia entre las nuevas formas de pensar al niño como actor social y la formación docente inicial más cercana a las definiciones clásicas de socialización, se explica poco. El desafío consiste en forjar una autoridad cultural del enseñante que acompañe a los niños en su crecimiento y los ayude a construir su autonomía, autoridad opuesta a propiciar la creación de subjetividades deficitaria, víctimas o carentes de una voz propia.

Dar voz a los niños, como consigna de nuevas líneas de investigación y como desafío para quienes construyen el cotidiano escolar. Preguntarse y preguntar a los niños cómo ellos viven y vivieron su infancia y su escolarización. Explorar qué significa para los adultos la figura del niño y viceversa. Determinar de qué manera la cultura adulta define lo que significa ser niño. Determinar cómo los niños construyen su identidad social y cultural. Objetivos de un enfoque que posibilita un panorama más complejo de la infancia, a partir de la vida cultural de los niños. Son los comienzos de estas nuevas metodologías. Es el cierre de este escrito.

Bibliografía.

ARIÈS, P. (1960/1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus. Madrid.

BECCHI, E. (1998) "Le XXe siècle", in BECCHI, E.; JULIA, D. (dir.) *Histoire de l'enfance en Occident, 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*. Seuil. Paris.

CUESTA, R. (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro. Barcelona.

DARNTON, R. (1984) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica. México.

DE MAUSE, L. (1974/1982) *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad. Madrid.

DURKHEIM, É. (1922/1974) *Educación y sociología*. Schapire. Buenos Aires.

ELÍAS, N. (1980/1998) "La civilización de los padres", en *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma. Bogotá.

FARGE, A. (2008) *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. Katz Editores. Buenos Aires.

FLANDRIN, J-L. (1976/1979) *Orígenes de la familia moderna*. Crítica. Barcelona.

GÉLIS, J. (2001) "La individualización del niño", en ARIÈS, P.; DUBY, G. (dir.) *Historia de la vida privada*. Tomo III: *Del Renacimiento a la Ilustración*. Taurus. Madrid.

HÉBRARD, J. (2002) “La lectura en la escuela”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual. Buenos Aires.

LAHIRE, B. (2001) « La construction de l’ ‘autonomie’ à l’école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie*, n° 135.

LE ROY LADURIE, E. (1975/1997) *Montaillou, povoado occitânico, 1294-1324*. São Paulo. Companhia das Letras.

MEIRIEU, P. (2002) *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu?* Genève. Éditions Tricorne.

MONTANDON, C. (2005) “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 91.

NARI, M. (2004) *Políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1940)*. Biblos. Buenos Aires.

QUERRIEN, A. (1991) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid. La Piqueta.

SARMENTO, M. (2005) “Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 91.

SCHARAGRODSKY, P. (2008) “Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual. Buenos Aires.

SIROTA, R. (2005) “Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 91.

STAGNO, L. (2007) “El pupitre escolar”, *El monitor de la educación*, n° 11, 5ta época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

STAGNO, L. (2009) “Reeducación e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943)”, *Propuesta educativa*, n° 31.

STONE, L. (1977/1990) *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. Fondo de Cultura Económica. México.

SURIANO, J. (1990) “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos del siglo”, en ARMUS, D. (comp.) *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*. Sudamericana. Buenos Aires.

SZIR, S. (2007) *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

TEDESCO, JC (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Ediciones Solar. Buenos Aires.

VARELA, M. (1994) *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Colihue. Buenos Aires.

ZELMANOVICH, P. (2003) "Contra el desamparo", en DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.